Praca w Klasach Łączonych

rok II–1934/5 Nr. 7

WARSZAWA

ZAGADNIENIE PODRĘCZNIKA W KLASACH ŁĄCZONYCH

Podręcznik jest tą pomocą naukową w pracy szkolnej, bez której żadna chyba szkoła obejść się nie potrafi, niezależnie od stosowanej w nauczaniu poszczególnych przedmiotów metody pracy. Jest on prócz tego rozwinięciem programu naukowego. Dobry podręcznik — to przeważnie połowa gwarancji, że program danego przedmiotu będzie zrealizowany z wynikiem dodatnim.
Jeśli tak się ta sprawa przedstawia w szkole powszechnej wogóle, to tem bardziej odnosi się powyżej powiedziane do szkoły, w której niektóre klasy pobierają naukę wspólnie i pod kierunkiem jednego nauczyciela. Dodajmy do tego, że są to z reguły szkoły w środowiskach wiejskich, zaopatrzone tylko w najniezbędniejsze pomoce naukowe. Jest tam zjawiskiem codziennem, że podręcznik jest jedyną pomocą naukową, jaką nauczyciel na przeważającej ilości lekcyj dysponuje. Okoliczności te powodują, że właśnie w szkole o klasach łączonych podręcznik odgrywa rolę pierwszorzędną w pracy szkolnej, wobec czego zagadnienie podręcznika w klasach łączonych — to zagadnienie dla szkoły niżej zorganizowanej pierwszorzędne.
W artykule niniejszym postaram się omówić następujące fragmenty tego zagadnienia: 1-o jakiemi podręcznikami powinien rozporządzać nauczyciel w klasach łączonych, 2-o jak te podręczniki powinny być ułożone, by pracę nauczycielowi (i dziecku) ułatwić, 3-o czy i o ile obecnie używane podręczniki czynią zadość tym wymaganiom, i 4-o jak wykorzystywać — do czasu ukazania się nowych, specjalnie do potrzeb szkoły niżej zorganizowanej dostosowanych — obecnie wprowadzone podręczniki.

I.

Wszystkie używane w szkole podręczniki można podzielić na dwie zasadnicze grupy:
1. Podręczniki, z których dziecko czerpie wiadomości rzeczowe o otaczającej

je rzeczywistości. Do tej grupy trzeba zaliczyć podręczniki do nauki geografji, przyrody, historji i nauki o języku (t. zw. gramatyki). Możnaby też zaliczyć tutaj podręczniki do nauki śpiewu (teorji), rysunków (teorji) i t. p., lecz wymagania programów naukowych w zakresie tych przedmiotów czynią — na szczęście! — posługiwanie się temi podręcznikami w szkole powszechnej zbędnem, wobec czego można o ich istnieniu nie mówić.

2. Podręczniki, które podają dziecku do wykonania w porządku systematycznym zebrane i ułożone ćwiczenia, prowadzące do wyrobienia sprawności w dziedzinie: czytania, pisania, rachowania (wykonywania działań arytmetycznych), a czasem też śpiewu lub nawet innych przedmiotów technicznych.

Łatwo jest stwierdzić, że podręczników pierwszej grupy używamy wyłącznie w klasach starszych. Wiadomości o otaczającej je rzeczywistości czerpie dziecko z książki dopiero wtedy, kiedy książką umie się już posługiwać, a przedewszystkiem, kiedy samo czytanie książki nie sprawia mu trudności zbyt wielkich i uniemożliwiających rozumienie treści rzeczowej czytanego tekstu. Przedtem zdobywa dziecko wiadomości przez obserwację zachodzących w otaczającej je rzeczywistości zjawisk oraz od osób starszych, w tej liczbie — od kl. I-szej począwszy — od nauczyciela. Moment, kiedy dziecko może już mniej lub więcej samodzielnie czerpać wiadomości rzeczowe z książki, następuje — w zależności od wyników pracy w dziedzinie opanowania techniki czytania — gdzieś z końcem IV-go roku pobierania nauki szkolnej. Z tego wynika, że dopiero w V-tym roku nauki można dać dziecku do ręki podręcznik i wymagać, by z tego podręcznika uczyło się.

Podręczniki natomiast do ćwiczeń w opanowaniu techniki stosowane są w szkole powszechnej przedewszystkiem w klasach niższych. Już od klasy najmłodszej, organizując systematyczną pracę ucznia w kierunku wyrabiania sprawności, nie możemy poprzestać na ćwiczeniach dowolnie i przygodnie ułożonych; musimy je uporządkować, ażeby mieć pewność, że żadna grupa ćwiczeń w danej dziedzinie nie zostanie pominięta. Odnosi się to zarówno do ćwiczeń w pisaniu, które dziecko musi opanować, by za pomocą pisma wyrażać swe myśli i uczucia, jak i do czytania, którego dobre opanowanie umożliwi dziecku korzystanie z podręcznika w klasach starszych, jak wkońcu do ćwiczeń w rachunkach.

Na podstawie powyższego można ustalić, jakie podręczniki (do jakiej pracy) są w szkole niżej zorganizowanej niezbędne. Jeżeli za podstawę weźmiemy szkołę I-go stopnia o 1 nauczycielu, to wykaz niezbędnych podręczników przedstawiałby się następująco:

podręcznik do czytania: elementarz w klasie I-szej, czytanki w dalszych klasach,

podręcznik do pisania: elementarz w klasie I-szej (oczywiście, o ile zawiera odpowiednie teksty do pisania), podręczniki do ćwiczeń piśmiennych w klasach dalszych,

podręcznik do rachunków: zbiory zadań w kl. I—IV,

podręcznik do nauki historji, geografji, przyrody i ewent. nauki o języku· odpowiednio opracowane czytanki, omawiające te tematy.

Ostatnia grupa podręczników wymaga jednak jeszcze dokładniejszego omówienia. Otóż program klasy IV-tej szkoły III-go stopnia nie przewiduje takiego materjału naukowego z zakresu przedmiotów rzeczowych (geografji, historji, przyrody), do którego opracowywania byłby konieczny podręcznik.

Lecz w szkole I-go stopnia, już w klasie IV-tej należy dzieciom podać najważniejsze elementy materjału naukowego, przewidzianego w szkołach wyżej zorganizowanych dla klas V — VII; do opracowania tego właśnie materjału naukowego konieczny jest już, mojem zdaniem, podręcznik. Pozostaje otwarte pytanie, czy mają to być osobne podręczniki do każdego z wymienionych przedmiotów rzeczowych, czy jeden podręcznik, uwzględniający tematy ze wszystkich odnośnych dziedzin wiedzy, coś w rodzaju podręcznika do nauki o rzeczach, czy też wkońcu tematy z tych dziedzin mają być włączone do podręcznika do czytania. Sądzić należy, że program dla szkół niżej zorganizowanych da pewne miarodajne wskazówki, dotyczące strony programowej tego zagadnienia; niezależnie jednak od tego, sprobujemy w rozdziale następnym zająć w tej sprawie stanowisko — ze strony organizacji pracy dydaktycznej w szkole niżej zorganizowanej.

II.

Jak powinny być opracowane podręczniki dla szkoły o klasach łączonych? Czy i o ile muszą się one różnić od podręczników, używanych w szkołach wyżej zorganizowanych, w których każda klasa pracuje osobno i pod kierunkiem innego nauczyciela?

Szkoła o klasach łączonych odznacza się przedewszystkiem tem, że ma t. zw. zajęcia ciche (naukę cichą). Są one i w innych szkołach, a więc również i tam, gdzie nauczyciel, prowadząc całą klasę osobno, może każdą lekcję, każdą część godziny lekcyjnej poświęcić na naukę głośną. I jeśli nauczyciel w tych warunkach organizuje od czasu do czasu naukę cichą to czyni to: 1-o w tym momencie lekcji, który uzna za najbardziej stosowny, 2-o wtedy, kiedy jest przekonany, że nauka cicha, jako metoda pracy, da lepsze rezultaty od nauki głośnej. Ma to zastosowanie zwłaszcza wtedy, kiedy chcemy, by dzieci daną część materjału naukowego opracowały samodzielnie. Lekcja taka jest pracą samodzielną dzieci, odbywaną pod kierunkiem i przy pomocy nauczyciela, który w czasie wykonywania przez dzieci pracy jest każdej chwili przygotowany na udzielenie im niezbędnych w tej pracy porad i wskazówek. Inaczej przedstawia się ta sprawa w szkole o klasach łączonych. Nauka cicha występuje tutaj nie w czasie, przez nauczyciela dowolnie obranym, lecz zgóry przewidzianym i w zgóry ustalonym wymiarze; podczas wykonywania przez dzieci pracy samodzielnej na lekcji nauki cichej nauczyciel jest zajęty z inną klasą, razem się uczącą, i z reguły nie jest w stanie udzielać samodzielnie pracującym dzieciom potrzebnych wskazówek.

Powyżej przytoczone okoliczności sprawiają, że organizowanie t. zw. nauki cichej jest w klasach łączonych zadaniem niejednokrotnie przerastającem siły nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela młodego, nie posiadającego w tej sprawie odpowiedniego doświadczenia. Pracę w tych warunkach trzeba mu ułatwić — i to przedewszystkiem przez zaopatrzenie tej szkoły w odpowiednie podręczniki. Podręcznik dla klasy, pobierającej naukę razem z inną klasą, winien być tak pomyślany i opracowany, by zawierał materjał, nadający się do wykorzystania na lekcjach nauki cichej. Jest to — mojem zdaniem — zasada naczelna, odnosząca się w jednakowej mierze do wszystkich podręczników, w szkole niżej zorganizowanej używanych, a więc: do czytanek, zbiorów ćwiczeń piśmien-

nych, zbiorów zadań arytmetycznych, czytanki historycznej i t. d. Znajdujący się w podręczniku materjał winien uwzględniać wymiar czasu na naukę cichą i głośną, w danej szkole obowiązujący; winien też uwzględnić okoliczność, że w szkole niżej zorganizowanej podręcznik jest bardzo często jedyną dostępną w nauce pomocą naukową, skutkiem czego sposób opracowania materjału winien być inny, niż w podręczniku dla szkoły, pracującej w warunkach normalnych.

Tezę tę postaram się zilustrować na przykładzie, zaczerpniętym z warunków pracy szkoły o 1 nauczycielu. Urzędowy „Rozkład lekcyj", w szkole tej obowiązujący, przewiduje na naukę języka ojczystego w klasie III-ciej i IV-tej razem 5 godzin. Każda z klas połowę tego czasu musi zużyć na naukę cichą. Trzeba więc liczyć się z tem i w podręczniku, używanym np. w kl. III-ciej, jako książce do czytania, zamieścić połowę czytanek, nadających się do samodzielnego opracowania przez dzieci na lekcjach nauki cichej. To samo odnosi się, rzecz jasna, do czytanki dla kl. IV-tej.

Lecz jakie miałyby być utwory, przeznaczone do samodzielnego opracowywania przez dzieci na lekcjach nauki cichej? Czem mianowicie miałyby się różnić od innych czytanek? Sądzę, że przedewszystkiem te utwory musiałyby zawierać znacznie mniej, aniżeli inne, trudności zarówno językowych, jak i rzeczowych. Jeśli w czytanym utworze dziecko napotyka na niezrozumiałe dlań wyrazy, to przez to treść czytanego utworu jest mniej jasna, mniej zrozumiała; opracowując ten utwór na lekcji nauki głośnej, nauczyciel wyrazy te objaśni, a przez to umożliwi dzieciom zrozumienie treści. Kiedy natomiast utwór ten ma być opracowany przez dziecko samodzielnie na lekcji nauki cichej, pomoc nauczyciela jest mocno utrudniona, lub też nawet uniemożliwiona. Dlatego więc należy uważać, że wyrazów niezrozumiałych w utworach, które mają być w ten sposób wykorzystane, być nie powinno, a jeżeli już uniknięcie ich całkowite jest niemożliwe, powinno ich być możliwie mało. Utwory te powinny być następnie napisane językiem możliwie łatwiejszym, aniżeli utwory, które będą opracowywane na lekcjach nauki głośnej, a to z tych samych względów. Słowem, utwory, które mają być przez dzieci samodzielnie czytane, powinny być napisane tak, by dziecko mogło je czytać istotnie samodzielnie, obchodząc się bez pomocy nauczyciela; ażeby czytając je, nabierało dalszej wprawy w czytaniu, co jest możliwe wtedy, kiedy treść czytanego utworu jest ciekawa i zrozumiała. Można jeszcze dodać, że treść utworu, przeznaczonego do opracowania samodzielnego, winna się wiązać z treścią innego, lub nawet kilku innych utworów, opracowanych już przez dzieci na lekcjach nauki głośnej, ażeby przez to dziecko mogło mieć korzyść i w dziedzinie utrwalania przez czytanie samodzielne treści rzeczowej.

W tem miejscu dochodzimy do drugiego zagadnienia, już poruszonego w rozdziale poprzednim. Sądzę, że czytanka dla szkoły o 1 nauczycielu winna uwzględniać fakt, że dzieci np. kl. IV-tej muszą uczyć się historji i to w zakresie większym, aniżeli w klasie IV-tej szkoły III-go stopnia, bo powiększonym o pewne fragmenty z programu klas starszych. W klasach starszych szkoły III-go stopnia dzieci uczą się historji z podręczników; jest jasnem, że i w klasie IV-tej szkoły I-go stopnia powinna nauka historji być oparta o podręcznik. Lecz pytanie, czy ma to być osobny podręcznik do nauki historji, czy też mają to być odpowiednio opracowane utwory treści historycznej

w czytance polskiej, jest zagadnieniem drugorzędnem; znacznie ważniejsze jest, jak mają być one opracowane. I znowuż trzeba pamiętać, że w szkole III-go stopnia dzieci uczą się historji wprawdzie z podręcznika, lecz pod kierunkiem i przy pomocy nauczyciela. W szkole natomiast I-go stopnia nauka historji odbywa się zasadniczo na lekcjach nauki głośnej, których jednak jest zamało, by dzieci materjał odpowiednio przyswoiły i utrwaliły. Trzeba uważać, że lekcje nauki głośnej są przewidziane przedewszystkiem na oddziaływanie bezpośrednie nauczyciela, tak ważne w nauce historji, lecz nie wystarczą na utrwalenie w pamięci faktów i zjawisk historycznych. Logicznie biorąc, dzieci powinny na lekcjach nauki cichej czytać odpowiednio dobrane i opracowane utwory treści historycznej, co wpłynęłoby z jednej strony na utrwalenie wiadomości z zakresu historji, a z drugiej na lepsze opanowanie techniki czytania. I wydaje mi się, że lepiejby było, gdyby utwory te były zamieszczone nie w osobnej książce do nauki historji, lecz w podręczniku do nauki czytania [1]). To samo odnieść można i trzeba do nauki innych przedmiotów rzeczowych, geografji i nauki o przyrodzie. W rezultacie spowodowałoby to inny, aniżeli obecnie spotykane, charakter podręcznika do nauki czytania: byłyby bowiem w nim prócz utworów ściśle literackich — utwory treści historycznej, geograficznej i przyrodniczej. Przeciwko takiemu charakterowi podręcznika do czytania można wysunąć zarzut, że zatraciłby on charakter podręcznika do nauki języka, a stałby się wypisami historycznemi, geograficznemi i przyrodniczemi. Na to można odpowiedzieć, że nie idzie tutaj o czytanki opisowe, suche, które zresztą zgodnie z nowemi programami nawet w podręcznikach do nauki historji, geografji i t. p. dla klas V — VII-ej szkoły III-go stopnia nie są mile widziane, lecz o utwory, opracowane pod względem literackim bez zarzutu, a uwzględniające jako tło, na którem się odbywa stworzona przez pisarza akcja, tematy historyczne, geograficzne i przyrodnicze. I dodać można, że tego rodzaju czytanki polskie nie są w literaturze podręcznikowej nowością: były przecież i przedtem czytanki, uwzględniające w zamieszczonych utworach tematy rzeczowe (Mikulskiego na klasy V—VII, Pfauówny, względnie Porazińskiej i Rossowskiego na klasy III—IV i inne), lecz czytanki te wprowadzały utwory o treści rzeczowej jako pewne uzupełnienie nauki odnośnych przedmiotów rzeczowych, skutkiem czego było w nich takich utworów niewiele. Poza tem były one pisane przedewszystkiem dla szkoły III-go stopnia; tak samo zresztą dużo tego rodzaju materjału czytankowego zawierają czytanki na klasy V—VI Balickiego i Maykowskiego, nadające się najzupełniej do wykorzystania w szkołach III-go stopnia, dla których też zostały napisane Tymczasem czytanka dla szkoły I-go stopnia winna tematy rzeczowe opracować systematycznie, przyjmując zgóry założenie, że utwory, tematy te uwzględniające, będą podstawą przy nauce odnośnych przedmiotów rzeczowych, że wiadomości rzeczowe z odnośnych dziedzin wiedzy będą dzieci czerpały nietylko od nauczyciela, lecz w znacznej mierze właśnie z tych utworów. Nie trzeba chyba specjalnie podkreślać, jak znacznie ułatwi to nauczycielowi orga-

[1]) Przyp. Redakcji. Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących I i II stopnia (Wyd. Min. W. R. i O. P. z r. 1934) określają, że do nauki historji w IV-ej klasie „służyć mają trzy odrębne podręczniki A, B i C, odpowiadające treścią trzem zaprojektowanym kursom rocznym" (str. 34).

nizowanie pracy dydaktycznej w szkole I-go stopnia: z jednej strony będzie mógł postawić na odpowiednim poziomie naukę historji, geografji i przyrody, z drugiej zaś strony będzie mógł odpowiednio zorganizować lekcje nauki cichej, nie ograniczając tych lekcyj do samego tylko pisania, jak to niestety obecnie ma bardzo często miejsce.

To samo w dalszym ciągu powiedzieć można o podręcznikach do nauki pisania i arytmetyki. I tutaj trzeba mieć na uwadze fakt, że połowa lekcyj, na naukę tych działów pracy przewidziana, musi być potraktowana jako nauka cicha, a czasem nawet więcej niż połowa. Wynika z tego, że materjału do ćwiczeń w pisaniu i rachunkach winno być w takim podręczniku więcej, aniżeli w podręczniku dla szkoły III-go stopnia. Poza tem materjał ten musi być, jak i materjał czytankowy, inaczej pomyślany i opracowany, gdyż trzeba pamiętać, że będzie on przez dzieci wykorzystywany przedewszystkiem na lekcjach nauki cichej.

W związku z powyższem należałoby zastanowić się, czy nie byłoby lepiej materjał do ćwiczeń w pisaniu i rachunkach zamieścić w podręcznikach do czytania, zamiast tworzyć osobne podręczniki do ćwiczeń piśmiennych i arytmetyki. Jestem osobiście zwolennikiem podręcznika, w którym obok czytanek są (względnie byłyby, gdyż dotychczas podręczników takich niema) również ćwiczenia w pisaniu i rachunkach. Uważam, że byłoby to korzystne przedewszystkiem ze względów dydaktycznych: materjał do ćwiczeń w pisaniu i rachunkach byłby pod względem treści rzeczowej bardziej dostosowany do materjału czytankowego, skutkiem czego nauczyciel mógłby łatwiej organizować nauczanie na zasadzie koncentracji czy też korelacji. Prócz tego byłoby to korzystne ze względów finansowych, boć jeden podręcznik niewątpliwie kosztowałby taniej, aniżeli 3 (czy też więcej, jeśli do nauki historji, geografji i przyrody miałyby być osobne) podręczniki do każdego działu pracy. A nawet taka rzecz, jak ilość czasu, którą się zużywa na ciągłe chowanie i wyjmowanie różnych książek przez dzieci, winna być wzięta pod uwagę.

Jest to jednak zagadnienie, dotyczące nietylko szkoły I-go stopnia. Tak samo przecież można wymagać, by i w szkole III-go stopnia w poszczególnych klasach używano podręczników do wszystkiego. Rzecz jasna, mam na myśli klasy I-go szczebla, gdyż o jednym podręczniku np. w klasie VII-mej trudno byłoby myśleć. Zagadnienie to w polskiej literaturze pedagogicznej, sprawie podręczników poświęconej, nie było dokładnie omówione i prób w tym kierunku nie było. Rozwiązuje się natomiast je zagranicą, czego dowodem chociażby podręcznik do nauki w klasie I-szej w języku włoskim, gdzie po każdych 3—4 stronicach, zawierających teksty do nauki czytania i pisania, znajdują się 2 stronice z materjałem rachunkowym. Sądzę, że na takim układzie wartość dydaktyczna podręcznika zyskała i należy wyrazić życzenie, by próbę w tym kierunku podjęto i u nas. (Tytuł omawianego podręcznika włoskiego: Luisa Cantarelli: Il sillabario e l'abbaco. Nakład: Casa Editrice A. Corticelli — Milano).

I wkońcu jeszcze zagadnienie, dotyczące podręcznika dla szkoły I-go stopnia. W szkole tej, jak wiemy w klasie III-ciej są 2, a w klasie IV-tej aż 3 roczniki. Wprawdzie opracowują wszystkie dzieci, do danej klasy uczęszczające, ten sam program, z czego jednak nie wynika, że poziom np. wszystkich trzech roczników w klasie IV-tej jest ten sam. Sądzę, że podręcznik winien ten stan rzeczy

uwzględnić — i to w zakresie każdego obowiązującego daną klasę przedmiotu nauki szkolnej. Mogą być tutaj dwa rozwiązania, które postaram się przedstawić.

1. Wszyscy uczniowie np. kl. IV-tej (a więc wszystkie 3 roczniki) posługują się tym samym podręcznikiem. Biorąc jednak pod uwagę, że każde poszczególne dziecko posługuje się tym podręcznikiem przez 3 lata, należy zgóry przewidzieć, które np. czytanki będą opracowane w pierwszym, które w drugim, a które w trzecim roku jego pracy, i w zależności od tego odpowiednio ustopniować występujące w nich trudności. Trzeba też przewidzieć, że niektóre czytanki będą opracowywane na lekcjach nauki głośnej rok - rocznie: można je np odpowiednio odznaczyć lub też nadmienić o tem we wskazówkach dla nauczyciela, które dla tego rodzaju książki byłyby niezbędnem uzupełnieniem; lecz można również dobrze wybór tych czytanek pozostawić nauczycielowi.

2. Każdy rocznik danej klasy używa innego podręcznika, dostosowanego do poziomu. W tym wypadku każdy rocznik, opracowując zasadniczo ten sam materjał programowy, opracowywałby go na różnym materjale do ćwiczeń — w czytaniu, pisaniu i rachunkach. Niektóre tylko ćwiczenia, jako przeznaczone do opracowywania na lekcjach nauki głośnej z całą klasą, byłyby zamieszczone w podręcznikach dla wszystkich 3 roczników. Korzyść z takiego ujęcia podręcznika byłaby ta, że dziecko rok - rocznie spotykałoby nowy materjał ćwiczeniowy, który tem samem byłby dlań ciekawszy, co niewątpliwie miałoby dodatni wpływ na wyniki pracy [1]).

III

Jak wynika z rozważań, przeprowadzonych w rozdziale poprzednim, używane obecnie w szkołach o klasach łączonych podręczniki nie mogą być uważane za nadające się do pracy w tych szkołach. Wszystkie podręczniki, dozwolone obecnie do użytku w szkołach powszechnych, były układane dla szkoły III-go stopnia, liczyły się więc z warunkami tej szkoły, a prócz tego — i to prawdopodobnie w głównej mierze — z jej programem; nie liczyły się natomiast ze szkołą niżejzorganizowaną, w dużej mierze prawdopodobnie przez to, że szkoły te do tej pory nie mają obowiązującego programu nauki.

I to jest powodem, że posługując się dozwolonemi obecnie do użytku podręcznikami, nauczyciel nie jest w stanie zorganizować racjonalnej i owocnej pracy dydaktycznej w szkole niżejzorganizowanej wogóle, a w szkole I-go stopnia o 1 nauczycielu przedewszystkiem. Bo zastanówmy się tylko: w szkole tej uczą się razem klasy III i IV, a w nich 5 różnych roczników; dzieci klasy III-ciej mogą korzystać z następujących podręczników: czytanki polskiej Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny, podręcznika do arytmetyki Rusieckiego i Zarzeckiego i podręcznika do nauki geografji z przyrodą Wuttkowej, Zalewskiej i Wuttkego. Ten ostatni podręcznik nawet w szkole III-go stopnia mało jest używany w charakterze podręcznika, którym posługuje się uczeń, gdyż sposób jego opracowania czyni zeń raczej wskazówki dla nauczyciela; tem bardziej trudno podręcznik ten uważać za dostosowany do potrzeb szkoły o 1 nauczy-

---

[1]) Przyp. Redakcji. Wytyczne Min. W. R. i O. P. dla autorów progr. szkół I stopnia wypowiadają się za drugą koncepcją, t. zn. każdy rocznik będzie miał inny podręcznik.

cielu, gdzie uczeń z takiego podręcznika powinien korzystać z reguły samodzielnie. Czytanka polska wspomnianych autorów ma niewątpliwie zalety dobrego podręcznika dla kl. III-ciej szkoły III-go stopnia, dla której była pisana. Lecz w szkole I-go stopnia nie może być dobrą pomocą w pracy, gdyż nie zawiera prawie wcale czytanek (utworów), nadających się do samodzielnego czytania przez dzieci. Zupełnie natomiast niema podręcznika do pisania; w szkole III-go stopnia brak takiego podręcznika nie jest dotkliwie odczuwany, gdyż nauczyciel ma tam więcej możności zastąpienia go przez teksty, które sam układa i dzieciom do opracowania na lekcjach pisania podaje. W szkole natomiast I-go stopnia nauczyciel na to przedewszystkiem nie ma czasu; poza tem jest ten nauczyciel pozbawiony kontaktu z kulturalnym światem pedagogicznym, sam zaś nie zawsze jest przygotowany do pracy tak trudnej i odpowiedzialnej, jak układanie tekstów. Idzie więc zazwyczaj po linji najmniejszego oporu: lekcje nauki cichej zapycha ćwiczeniami w pisaniu, przyczem ćwiczenia te — to przeważnie przepisywanie tekstów, znajdujących się w podręczniku do czytania, a więc tekstów, nie zawsze do przepisywania nadających się i nie zawsze potrzebnych. Bo też daje się je przepisywać nie tyle pod kątem widzenia dydaktycznym, by z każdej lekcji dziecko odniosło pewną, zgóry przez nauczyciela przewidzianą, korzyść, lecz raczej poto, by dzieci jakąkolwiek pracą zająć, inaczej bowiem pozbawione zajęcia będą przeszkadzały innej klasie w nauce głośnej. Nie chciałbym przez przytoczenie powyższego przykładu powiedzieć, że tak jest wszędzie, jak również nie chciałbym całkowicie za stan ten usprawiedliwić nauczyciela. Lecz twierdzę na podstawie obserwacji, że tak jest bardzo często i że winę tego ponosi w znacznej mierze brak odpowiednich podręczników.

Pozostaje słów kilka poświęcić odpowiedzi na pytanie, jak ma jednak nauczyciel używane obecnie podręczniki wykorzystać w klasach łączonych. Ponieważ, jak to powyżej wykazałem, podręczniki te nie nadają się zasadniczo do wykorzystywania w szkole I-go stopnia, przeto trzeba zgóry sobie powiedzieć, że wszelkie sposoby rozwiązania sytuacji mogą być tylko połowiczne, nie gwarantujące normalnej pracy.

Jeśli idzie o czytanki, nauczyciel musi dokładnie podręcznik przestudjować i wynotować utwory, które ze względu na sposób opracowania nadają się chociaż częściowo do opracowania samodzielnego przez dzieci. Będzie ich niewiele. Trzeba więc będzie sięgnąć do lektury uzupełniającej w postaci osobnych książeczek do czytania, których dobór musi dostosować nauczyciel do swych warunków pracy i wymagań tego rodzaju szkoły. O lekturze uzupełniającej dotychczas nie wspominałem; i to nie dlatego, bym chciał pomniejszyć jej wartość i rolę w organizacji pracy dydaktycznej w szkole I-go stopnia, lecz dlatego, iż jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że nawet posługując się dobrym podręcznikiem trudno się bez odpowiednio dobranej lektury obejść. A już zupełnie trudno byłoby organizować pracę dydaktyczną w szkole I-go stopnia obecnie, kiedy odpowiednich podręczników brak.

W dziale ćwiczeń w pisaniu musi nauczyciel tworzyć podręcznik do nauki pisania; praca ta będzie polegała na układaniu odpowiednich ćwiczeń dla dzieci. Nie chcąc zabierać miejsca udzielaniem wskazówek, jak do pracy tej należy się zabierać, odsyłam Czytelnika do prac: St. Wiącka, A. Wiwczaruka i A. Karpowicza p. t. „Praca w klasie pierwszej" i „Praca w klasie drugiej" wraz z do-

datkami dla szkół dwujęzycznych z polskim i ukraińskim jęz. nauczania (nakład Gebethnera i Wolffa w Warszawie, 1934); znajdzie tam Czytelnik zarówno wskazówki, dotyczące techniki układania ćwiczeń, jak i próby tekstów dla klas I-szej i II-giej, jak również (w klasie drugiej) cały rozdział, poświęcony organizacji pracy w klasach łączonych I—II.

Reasumując wszystko powiedziane w sprawie podręcznika w klasach łączonych, twierdzę, że w szkole niżejzorganizowanej powinien być używany inny podręcznik, aniżeli w szkole III-go stopnia; inny — to znaczy specjalnie do potrzeb i warunków tej szkoły dostosowany. Jak długo podręczniki takie nie będą wprowadzone, w większości wypadków nauczyciel nie zwalczy nawet przy najlepszych chęciach trudności w racjonalnem zorganizowaniu pracy w szkole I-go stopnia.

A. Wiwczaruk

SPÓŁDZIELCZOŚĆ W SZKOLE POWSZECHNEJ

M o t t o: „Ideał nowego społeczeństwa, społeczeństwa opartego na zespolonej pracy, jako na podstawie bytu narodowego, na miłości człowieka do człowieka, i na systemie wzajemnej pomocy, musi natchnąć tęsknotą w kierunku jego realizacji wszystkich ludzi żywych duchem i myślą, którzy w stopniu małym lub wielkim, zależnie od placówki, na której pracują, niosą na swoich barkach odpowiedzialność za kształtowanie się dusz przyszłego pokolenia i za losy umiłowanej Ojczyzny".

Eustachy Rudziński
Dyrektor Spółdzielczego Instytutu Naukowego

Jakże dalecy jesteśmy od prawdy współdziałania człowieka z człowiekiem. Chociaż mówi się przecież o tem na każdem zebraniu przy organizowaniu się grupy społecznej.

Współdziałanie i współzawodnictwo jest stare, jak świat. I jedną i drugą zasadę stosuje się w dzisiejszem życiu na każdym kroku. Ruch spółdzielczy stanowczo wyklucza ze swej pracy współżycia organizacyjnego tę drugą. Posługuje się pierwszą. Ale czy tylko spółdzielcy opierają swoje działanie na współdziałaniu? Trusty i kartele korzystają z niej w całej rozciągłości. Członkowie ich współdziałają ze sobą w obronie swoich interesów. Zamykają fabryki, wprowadzają nowe maszyny, redukują pracowników, przedłużają dzień pracy — wszystko dlatego, aby mieć większe zyski; ograniczają produkcję, aby podnieść cenę — współdziałają ze sobą, aby jak najbardziej wyzyskać pracownika i spożywcę. Spółdzielnie tego nie robią.

Współzawodnictwo i współdziałanie mogą być jako formy zasadami wychowawczemi. Mówię mogą być, bo wychowując ludzi na zasadach jednych lub drugich, można osiągnąć zamierzone cele. Współzawodnictwo w działaniu dąży zawsze do uzyskania większych rezultatów od przeciwnika — może być nawet szlachetnem współzawodnictwem. Ale tylko szlachetnem, bowiem trudno się tam dopatrzeć działania moralnego. Zrobić więcej, niż mój kolega,

przyjaciel, prześcignąć go, wyzyskać wszystkie siły i możliwości, aby go pokonać. Współdziałanie dla celów wzbogacenia się będzie miało to samo podłoże moralne, co i współzawodnictwo.
Powiada się, że spółdzielczość się załamała. Załamały się formy, a raczej te tylko części gospodarki, które nie były zgodnie z zasadami spółdzielczemi prowadzone. Przyczyna załamania leży nie w ideologji spółdzielczości, lecz gdzieindziej. Po stronie przeciwnej. W ustroju kapitalistycznym, w którym to, jak pod kloszem, znalazła się spółdzielczość.
Jeżeli zaś chodzi o ideę, o ludzi spółdzielców, to stwierdzić należy, że mało ich jest wśród członków najróżnorodniejszych spółdzielni, chociaż i tu przyczyna leży gdzieindziej. Spółdzielczość jest ruchem nieuznającym przymusu. Dobrowolność jest jedną z najistotniejszych jej zasad. Dobrowolność przynależności do armji spółdzielców ma wynikać z istoty charakteru jednostki, z jej celu życiowego, celu służenia sobie w gromadzie i służenia sobą gromadzie i li tylko zaspakajanie potrzeb zrzeszonych. Natomiast takie cele, jak zysk, jak najtańsze kupno i najdroższa sprzedaż, są przekreśleniem istoty spółdzielczości. A jednak nasze spółdzielnie stawiały je sobie w niektórych formach organizacyjnych. Członkowie byli spółdzielcami tylko na zebraniach spółdzielni, lecz nie w codziennem życiu. I dziwić się temu nie należy, skoro ustrój państwowy, społeczny, gospodarczy i wychowawczy oparty był i jest na zasadach kapitalistycznych, którym na imię wzbogacenie się. Dopiero dziś, dziś w dobie katastrofalnego załamania się ustroju kapitalistycznego, ruch spółdzielczy zaczyna nabierać właściwego rozmachu, rozmachu wychowawczego w poszukiwaniu przez ludzkość nowego ustroju, ustroju sprawiedliwego, w którym armja wytwórców nie byłaby wrogą armji spożywców, ustroju, w którym świat pracy będzie tworzył jedną armję zadowolonych z owoców swej pracy, ustroju, w którym nie będzie ludzi żyjących z procentów martwego kapitału, spekulacji i pośrednictwa. Żadna rewolucja krwawa i najkrwawsza, żadne prawa i uchwały nie dokonają tego bez przekształcenia się człowieka.
Dokonać przekształcenia człowieka może tylko wychowanie dziecka w rodzinie, w szkole powszechnej, średniej i wyższej.
Kataklizm pomięszania ludzkich rozumów i języków, mimo tak wielkiego postępu, nawet genjuszu postępu w niektórych dziedzinach życia ludzkiego, ma swe źródło w wychowaniu kapitalistycznem.

Dziś zaczyna się, dawno sygnalizowany przez spółdzielczość, odwrót po nowego człowieka, człowieka o nowych podstawach moralnych, człowieka przygotowanego do nowych form życia.
Jak wyżej wspomniałem, nowego człowieka ma dać przedewszystkiem nowe wychowanie szkolne.
Twórcy nowych programów w założeniach ideowych postawili na pierwszym planie sprawę wychowania. Autorowie zdają sobie sprawę z przyszłych obowiązków, jakie czekają obywatela w społeczeństwie i państwie. Stąd wychowanie religijne, moralne i gospodarcze, stąd wyrabianie charakterów, kształtowanie dusz i serc, stąd wiązanie wychowanka z jego środowiskiem, jako

jednostki współodpowiedzialnej za jego i swoje przyszłe losy, stąd praktyczne przyzwyczajanie do współżycia i współodpowiedzialności w gromadzie. W celach programów szkolnych nietrudno doszukać się idei spółdzielczej, a w formie zalecanej pracy szkolnej — zasad spółdzielczych.

Całe więc życie szkolne musi być przepojone duchem spółdzielczym, dla którego obcą jest chciwość osobistych zysków bez wysiłku pracy, natomiast praca będzie źródłem zadowolenia, maszyna nie będzie źródłem zmonopolizowanych dochodów jednostki, lecz stanie się wyręczycielką człowieka, ale nie dlatego, by on zniewieściał i zleniwiał, lecz dlatego, by stał się w swej istocie lepszym i szlachetniejszym, by zatracił naturę wilka i lisa, a przyjął naturę pszczół i mrówek.

Zapytacie, jak wytworzyć atmosferę spółdzielczą w dzisiejszych, katastrofalnych warunkach szkolnych? Najlepsze nawet warunki gospodarcze i kulturalne szkoły i dzieci nie wytworzą jej bez zrozumienia konieczności przekształcania, przebudowywania dzisiejszych wartości moralnych człowieka. *Musimy siebie i innych łamać w poglądach i zwyczajach moralnych. Wszelki wyzysk cudzej pracy jest niemoralny. Korzystanie z odkryć tajemnic przyrody dla osobistych zysków — jest niemoralne.* Usunąć, wyrzucić precz z pracy szkolnej współzawodnictwo: ty jesteś słaby, ja jestem silny, ty zrobisz mało, ja zrobię więcej, ty będziesz głodny, ja będę syty, ja mam sposoby, a ty ich nie znasz, pokazać ci ich nie mogę, bobyś mi dorównał, a może prześcignął, a wprowadzić zasadę współdziałania: ty jesteś słaby, ja ci pomogę, gdy nie rozumiesz, to ci wytłumaczę, pokonajmy trud wspólnie i cieszmy się razem.

Tworzyć w dzieciach potrzebę wspólnego pokonywania trudności. Tworzyć warunki — metodą pracy wychowawczej nauczyciela niech będzie współdziałanie. Nauczyciel stanie się jednym z członków spółdzielczego społeczeństwa szkolnego. A wtedy materjały znajdą się na każdem miejscu, w każdym wypadku i w każdej godzinie pracy szkolnej i nietylko godzinie lekcyjnej, przed rozpoczęciem lekcji, podczas pauz, po zakończeniu ich i poza szkołą.

W następnych artykułach omówię: Realizację programów nauczania na zasadach współdziałania i współdziałanie w szkolnych organizacjach uczniowskich. Analizę programów w dziedzinie wychowania gospodarczego w szkole przeprowadził kolega Stanisław Machowski w książce p. t. „Zagadnienia gospodarcze w nowych programach szkolnych”, zaś zasady wychowania spółdzielczego — koleżanka d-r Władysława Hoszowska w książce: „Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznem wychowaniu młodzieży w Polsce”.

(c. d. n.) **Wł. Mizielski**

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

O ĆWICZENIACH SŁOWNIKOWYCH W NAUCZANIU W ZAKRESIE I-GO SZCZEBLA PROGRAMOWEGO.

Za podstawę ćwiczeń słownikowych przyjąć należy tę prawdę, że źródłem, z którego dzieci czerpać mają zwroty, wyrażenia i wyrazy, zawsze winna być pewna treść, związana z przeżyciem obserwacji, zajmująca uwagę dzieci i budząca odpowiednie ich zainteresowania.

W rozważaniu naszem bierzemy pod uwagę głównie warunki pracy w zakresie nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych wiejskich. W szkołach tych dzieci znajdują się w różnych warunkach zdobywania, zbierania i porządkowania materjału treściowego. Zasadniczo przedmiotem zainteresowań staje się tu sprawa zdobywania przez dziecko wiejskie zasobu wyrazowego, czyli tego dorobku słownikowego, u którego podstaw leży stałe dążenie do właściwego kojarzenia nazw z przedmiotami i ich cechami. Dorobek ten kształtuje się i krystalizuje ciągle i winien stać się przedmiotem nietylko obserwacji, ale też intencji i drobiazgowej wręcz troski nauczyciela-wychowawcy. Najbardziej przemawiającą treścią będzie w życiu dziecka wiejskiego każdorazowe obcowanie z innemi dziećmi, wspólne zabawy i doświadczenia przy zetknięciu się z pracą, z ludźmi i z przyrodą, mniej lub więcej bogatą w bodźce. Tu zasila się sfera jego przeżyć w jaką taką treść, przyczem następuje pożądany dla rozwoju psychiki dziecka fakt wyjścia z pewnej fazy odrętwienia duchowego, nawiązania komunikacji słownej, ściślej rzecz biorąc — wyrazowej. Nie można tej komunikacji określić jako wstępną lub początkową, gdyż przedtem dziecko zdobywa treści językowe w kontakcie z dorosłymi w otoczeniu domu rodzicielskiego.

Ćwiczenia słownikowe, jakkolwiek wiążą się z układem wiadomości i z zakresami treści języka polskiego jako przedmiotu odrębnego, mogą jednakże w odpowiedniem uzgodnieniu w zakres swój wciągać nazwy czy wyrażenia, nastręczające się przy nauce religji, rachunków, śpiewaniu piosenek, a następnie historji, geografji, przyrody i rysunków. Na szczeblu pierwszym wiążemy jeszcze między innemi nauczanie języka polskiego z zajęciami praktycznemi. Materjałem nauczania obejmujemy w tym wypadku całą sferę kultury życia codziennego, do której dźwigać dziecko jest głównym obowiązkiem pracy wychowawczej. Za rzecz podstawową uważać musimy ten postulat programu, by już od klasy pierwszej wzbogacić czynny słownik dzieci stopniowo i przy nadarzającej się po temu okoliczności; punkt wyjścia stanowią ćwiczenia zmysłów.

W dziale ćwiczeń, stosowanych w nauczaniu języka polskiego, jako codzienna konieczność w pracy naszej nad stałem rozwijaniem umysłów dzieci od chwili ich wejścia do szkoły, uwidocznia się pewna ich równoległość i współbieżność. Ćwiczenia szeregują się niejako wzajemnie w stosunku do celów, które przez nie mamy osiągnąć, w pewne okolicznościowe sposoby świadomego obcowania z dziećmi, zawsze związanego z wyczuwaniem ich zainteresowań aktualnych. To obcowanie ma charakter badawczy, gdy chodzi o nauczyciela, dziecku winno ono przynieść jako ważną korzyść poznanie nowego otoczenia, wejście

w krąg odmiennych niż dotąd zainteresowań, a wreszcie pewne oświetlenie w rozmowach z nauczycielem i dziećmi rówieśnemi.

Pierwsze tygodnie pobytu dziecka w szkole w klasie pierwszej to okres o charakterze orjentacyjnym. A jak się przytem przedstawia dziedzina zapoczątkowanej pracy umysłowej? Bezpośrednie zetknięcie z rzeczami stwarza w umyśle dziecka podstawy wiązania znaczeń z przedmiotami. Tylko w takiem skojarzeniu słowa mogą się wyodrębniać i znaczenie sobie właściwe przechowywać. Przeciwnie, gdybyśmy zetknęli umysł dziecka z wyrazem bez zespolenia go z przedmiotem poznanym przez obserwację, — pozbawilibyśmy ten wyraz wszelkiego sensu. W języku indywidualnym dziecka zbyt często występują formy słowne, które są stosowane bez zdawania sobie sprawy i bez jasnego poczucia tego, co dane słowa znaczą.

Wśród zaleceń dla ćwiczeń w klasie pierwszej spotykamy podkreślenie potrzeby stopniowego wzbogacania czynnego słownika dzieci. Mamy tu postępować bez zgóry powziętego planu, raczej stosujemy się do okoliczności, traktując sprawę przygodnie. To co jest najbardziej właściwe dla zasad nauczania w klasach najmłodszych, odwoływanie się do spostrzeżeń i przeżyć dzieci, wystąpić winno w pracy naszej na plan pierwszy. Zmienność zainteresowań dzieci, skłonność do przerzucania ich z przedmiotu na przedmiot, niezawsze idzie w parze z przykuwaniem uwagi do dawnych przedmiotów, ku którym kierować chcemy obserwację dzieci.

Gdy chodzi o dzieci wiejskie, stwierdzić należy, że u nich łatwiej występuje koncentracja uwagi przy kierowaniu jej na określone w otoczeniu przedmioty. Nie rozpraszają łatwo swej uwagi. Dzieci natomiast większego miasta czy ośrodka ludnościowego są mniej skłonne do częstego skupiania się. Język indywidualny dziecka wiejskiego jest obrazem ubóstwa bodźców i reakcyj na nie. Stąd wyraz nowoprzyswojony niezbyt łatwo asymiluje się ze skromnym zasobem wyrazów dotychczas przez dziecko posiadanych. W technice postępowania dydaktycznego przy wprowadzaniu wyrazów do słownika dzieci, opieramy się o tematy dla dzieci danej klasy odpowiednie. Im więcej dany temat związany jest z życiem, tem większe powodzenie dopisze akcji nauczyciela w przyswajaniu wyrazów. Tematy pozostają do siebie w stosunku jakby kół współśrodkowych, przy uwzględnianiu zasady rozszerzenia horyzontów wiadomości i rozwijania zmysłów. Dla klasy pierwszej przewidujemy cykl tematów mniej więcej taki:

I. Dom i najbliższe otoczenie. Zagroda. Ludzie. Zwierzęta domowe. Narzędzia pracy. Ogród. II. Rodzina. III. Szkoła i jej otoczenie. Klasa. Dzieci. IV. Sąsiedzi blizsi i dalsi. V. Wioska. Szosa, droga polna, ścieżki. VI. Łąka, pole, las. VII. Praca i ludzie pracy we wsi. Rolnik, młynarz, ogrodnik, dróżnik, gajowy, kowal, cieśla i t. p.

Łączymy stale ćwiczenia słownikowe z zakresem ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Na poziomie klasy pierwszej zarówno w potocznem mówieniu jak i wtenczas, gdy dzieciom przyswajamy treść krótkich powiastek i bajek, zatrzymujemy się niekiedy na pojedyńczych wyrazach. Oznaczają one ludzi, zwierzęta, przedmioty. Staramy się skład dźwiękowy tych wyrazów uwydatniać i ćwiczyć dzieci w należytem ich wygłaszaniu. Będzie tu nam przyświecać myśl, by wyrazy jako fakty mowy, wyodrębnione w swym składzie dźwiękowym, a słu-

chowo odwzorowywane przez dzieci, utrwalać w ich wyczuciu językowem. Wielką wagę przypisywać musimy kultywowaniu tego wyczucia, które w pracy nad wyrabianiem poprawnej mowy gra rolę dominującą. Bez podłoża wyczucia językowego, nauczanie poprawnych form języka miałoby charakter mechaniczny. Odbywamy długą drogę pracy ćwiczeniowej w nauczaniu wyrazów. Następnie zdajemy sobie sprawę z tego, że dzieci mogą odwzorowywać też same wyrazy gestem, a następnie pisać zgodnie z wyczuciem uświadomionego ich składu dźwiękowego przy przyswajaniu liter. Mamy w tej pracy na uwadze czynny słownik, a zatem obejmujący te wyrazy, któremi na żywo będą się posługiwały.

Ćwiczenia tego typu mają na względzie głównie mowę potoczną i jej zasoby słownikowe. W zakresie pisania wypracowujemy zasadniczo w klasie pierwszej systemizację liter, co tembardziej staje się nabytkiem pracy umysłowej, im więcej przestrzegamy doboru wyrazów o pisowni fonetycznej. Ćwiczenia słownikowe w ich niejako wstępnej fazie w nauczaniu języka polskiego na poziomie klasy pierwszej ograniczą się do zapisywania wyrazów: 1) złożonych z jednej zgłoski otwartej, t. j. zakończonej na samogłoskę, np. ma, da, gra, la, źle; za tem pójdą dźwiękowo-naśladowcze, jak kra, kwa, kle, pojedyńczo wzięte, podwójne, potrójne i t. d.

2) o dwóch zgłoskach otwartych, rozdzielnie pisanych, np. kla-sa, zni-wo, ro-sa, ko-sa, ko-za, po-le, ro-la, kro-wa, tra-wa, sa-dy, łą-ka, drze-wo, dro-ga, ży-to, szo-sa, cha-ta, pło-ty, mie-dza, li-pa, rę-ka, ża-ba, no-ga, bu-ty i t. p.
3) o trzech i więcej zgłoskach otwartych: o-bu-wie, sto-do-ła, ro-bo-ta, ko-py-to, to-po-la, bu-ra-ki, do-li-na, sa-dy-ba, o-bo-ra, cha-łupa, dra-bina, za-gro-da, we-se-le, ko-mo-da, ko-lę-da, sa-ła-ta, za-zu-la, fi-gu-ra, o-si-ka, ka-pu-sta i t. d. ko-ni-czy-na, ka-la-re-pa, ko-wa-lo-wa, po-mi-do-ry, sia-no-ko-sy i t. d.
4) o jednej zgłosce zamkniętej, t. j. zakończonej na spółgłoskę: dom, płot, las, wrzos, bat, but, koń, ptak, snop, sklep, sęk i t. d. Unikamy konsekwentnie wyrazów z końcową spółgłoską dźwięczną, np. dąb, ząb, pług, brzeg, sad i t. p., z uwagi na niezgodność wymowy z pisownią.

5) Wyrazy o dwóch zgłoskach naprzemian otwartych i zamkniętych: np. bel-ka, tor-ba, wo-rek, lam-pa, ze-szyt, ze-gar, ko-nik, mło-tek, mo-tyl, sto-łek, wa-łek, świ-der i t. d.

6) wyrazy o trzech zgłoskach otwartych i zamkniętych np. o-łó-wek, ka-pelusz, pu-deł-ko, za-gaj-nik, za-ry-bek, ry-su-nek, o-bor-nik, do-żyn-ki, żni-wiar-ka, stol-ni-ca i t. d.

Uwzględniając wymaganie programu, by przyzwyczajać dzieci „do posługiwania się wyrazami i zwrotami z języka warstw wykształconych' '(str. 9), w sposób wielce oględny wprowadzamy np. przy lekturze łatwego tekstu powiastki lub bajki nowe dla dzieci wyrazy np.: kap-tu-rek, kras-no-lu-dek, ka-rze-łek, cza-row-ni-ca, ka-re-ta, pa-łac i t. p. Zwroty czerpane z tekstów przystępnych dobieramy tak, by nie były zbyt długie i trudne. Jako typowe nasuwają się zwroty, wyrażające pewne stany uczuć lub przeżyć, np. Witam was, miłe dzieci! Bywajcie zdrowe! Ku domowi rwą się dzieci, A rodzicom serce rośnie. Hej, na grzyby przyszedł czas! Rośnie żyto niby gaj! Gry, zabawa, raźno wkoło! i t. p.

Tu sporo okazji nastręcza nam żywo odczuwane w swej treści wierszyki mówione i śpiewane. W obrębie zadań naszych przy nauczaniu w klasie drugiej wysuwają się również okolicznościowo sprawy ćwiczeń w pomnażaniu zasobów bieżącego słownictwa dzieci. Kierując się jak w klasie pierwszej stopniowem mianownictwem, wprowadzamy:

1) nazwy przedmiotów, często wiążąc je z obserwacją przedmiotów na obrazku, najczęściej jednak w związku z żywą obserwacją otoczenia i przedmiotów na jego tle najbardziej dzieci interesujących i istotne mających znaczenie dla ich rozwoju,

2) stopniowo zbliżamy umysły dzieci do ujmowania cech przedmiotów, ich kształtów, barw, wagi, zapachu, smaku i t. p.
Tu wkroczą w obręb świadomości dzieci nazwy spotykanych często drzew, kwiatów, narzędzi, materjałów, artykułów spożywczych, przedmiotów kultury materjalnej, zależnie od środowiska i t. p. Z tych przedmiotów będziemy odpowiednie cechy wyodrębniać i mianować starając się nazwy następnie utrwalić,

3) wyrazy jako nazwy czynności, np. budować, sprzedawać, składać, naprawiać, ogradzać, sprzątać, obsiewać, żąć, zwozić, młócić, mleć, kosić, zaprzęgać, prząść, rznąć, ogrzewać, gaić, chronić zabezpieczać i t. p.
4) W zakresie oznaczania prostych stosunków przestrzennych zastanawiamy się nad kierunkami drogi do środka wsi, do szkoły, do kościoła, do dworu i t. p., dalej nad kierunkiem szosy, ścieżek do lasu, do rzeki, stawu, młyna i t. p.

Tu występują określenia takie jak: prosto, wstecz, w lewo, w prawo, w górę, wdół, w bok, naprzód, wysoko, nisko, głęboko, blisko, daleko i t. d.
Proste stosunki czasowe ograniczyć można do pór roku: zimą, latem, na jesieni, wiosną; do pór dnia: o świcie, wcześnie, rano, wczoraj, jutro, dziś, przed południem, pod wieczór, nocą i t. p. Szeregujemy przy tem określenia czasu mające obieg potoczny: zaraz, wnet, rychło (zamiast gwarowego: na duch), prędzej, natychmiast, potem, znowu i t. d. Obok tego wprowadzamy zwroty, jak — zeszłego roku (gwarowe: łoni, łońskiego roku), tego roku (zamiast gwarowego latoś).

Wyrazy i zwroty z języka ogółu wykształconego nawiną się nam tu i owdzie w czytankach z podręcznika i z „Płomyczka", i tu orjentujemy się możliwie dokładnie wyczuciem ich przydatności dla mowy potocznej. Miarą tej potrzeby będzie zrozumienie, czy się owe nabytki językowe przydadzą również w mówieniu i wypisywaniu się, czy może miną bez echa, zwłaszcza gdy treść czytanki jest tego rodzaju, że nie pozostawia trwałego jakiegoś osadu w umyśle i pamięci dzieci. Nauczyciel zaostrza tu swoją obserwację, skontroluje po pewnym czasie, co się w umysłach zasymilowało z dotychczasowym stanem szkolnictwa, co pomnożyło jego zasób, a co pierzchło bezpowrotnie.
Jeszcze wypada tu podkreślić ten ważny szczegół, że doborowi przyswajanych wyrazów na poziomie już klasy drugiej towarzyszy wzgląd na ich obraz graficzny. Pomnażanie zasobu wyrazów łączymy z ćwiczeniami ortograficznemi, kierując się wskazaniami, uwidocznionemi w materjale ortograficznym, z którym na poziomie klasy drugiej mamy po raz pierwszy do czynienia.

Nie możemy pominąć wskazania, zawartego w uwagach do całości programu,

że i wycieczki w ramach swej organizacji przewidzieć winny możliwości wzbogacania czynnego słownictwa dzieci. Rzecz to oczywista, że w czasie planowo prowadzonej wycieczki dzieci pozyskują cenny materjał obserwacyjny do ćwiczeń w mówieniu i do wypracowań piśmiennych (str. 280). Specjalne wycieczki, organizowane pod kątem widzenia potrzeb języka polskiego, znajdują swoje uzasadnienie w nauczaniu w klasach wyższych.

W klasach pierwszej i drugiej, jakby dodatkowa dziedzina, występują tematy, przygotowujące do nauki historji, geografji i przyrody w klasach wyższych. Nasuwa się przy ich rozwijaniu w klasie trzeciej w ćwiczeniach, związanych z językiem polskim wyrazy odrębne, potocznej mowie niebliskie, jak: zamek, dwór (królewski), król, rycerz, paź; wschód, zachód, północ, południe, nazwy wsi pobliskich, dalej z dziedziny przyrody nazwy drzew znanych, kwiatów jak sasanka, fijołek, przylaszczka i t. d.

Dążymy też do tego, by dzieciom już na poziomie dwóch klas początkowych w sposób przystępny uzmysłowić symbole Państwa polskiego, jako podstawy myślenia obywatelskiego, które jak wiadomo przenika całokształt programów. W klasach trzeciej i czwartej opieramy się w nauce języka polskiego silnie o grunt środowiska. Język polski z punktu widzenia korelacji wchłania w swoje treści obok innych również i momenty z przeszłości. Będą to świadomie przygotowywane przyczynki do późniejszej nauki historji.

Zasilaniu praktycznego słownictwa w klasie trzeciej przyświeca ta myśl, że zasobność wyrazów i dorobek zwrotów mowy może posłużyć w technice pisania listów i dłuższych wypracowań samodzielnych w klasach od czwartej wzwyż do końca kursu pełnej szkoły powszechnej. Trzeba tu wniknąć również w tę intencję programów, by ćwiczenia słownikowe odegrały swoją ważną rolę jako podstawa należytego rozumienia i stosowania wyrazów. Dzięki tym ćwiczeniom możemy również zestawiać wyrazy bliżej dzieciom znane z nieznanemi, ułatwiając zrozumienie tych ostatnich.

Ćwiczenia słownikowe, uprawiane w komplecie klas połączonych trzeciej i czwartej, należy ustopniować zgodnie z jakością spostrzeżeń i z poziomem oraz treścią odpowiednich doświadczeń dzieci. Nauka języka polskiego, uwzględniająca w swym zakresie elementy i tematy środowiskowe, a nadto narracyjno-opisowe, bogaci zasoby dotychczasowego słownictwa dzieci.

Rozwijająca się dążność do czytania pisemek i książeczek, przysparzać zaczyna materjałów wyrazowych w mierze coraz szerszej i skali znaczeń coraz wyższej. Nauczycielowi, prowadzącemu oba komplety, przy zróżniczkowanych uzdolnieniach dzieci, wypadnie obmyśleć sobie zgóry plan nad wzbogaceniem słownictwa dzieci na użytek potrzeb bieżących, w dostosowaniu oczywiście do wieku dzieci i stopnia ich zainteresowań. Słownik, którym operują grupy roczników będzie się z konieczności wyróżniał skalą doświadczeń i miarą zdolności oraz zasięgiem spostrzeżeń dzieci roczników młodszych i starszych. Przy objaśnianiu niejasnych wyrazów i zwrotów samopomoc grupy wyżej poziomem wiadomości językowych zaawansowanej dla grupy klasy niższej stanie się czemś naturalnem. Grupa klasy wyższej opracowywać będzie na części lekcji zajęć cichych zestawienia wyrazów pod względem ich przynależności do określonej dziedziny pojęć, jak niemniej pod względem ich właściwej pisowni. Dzieciom klasy niższej przypadnie równocześnie w udziale układanie szeregu wyrazów

poznawanych z przeznaczonego dla ich poziomu zakresu czytelnictwa. Różnica np. w lekturze książeczek czy luźnych powiastek o treści historycznej między poziomem klasy trzeciej (kursu drugiego) i klasy czwartej (kursu pierwszego) będzie zawsze różnicą stopnia a nie istoty zagadnień i tematów. Grupie młodszej przypadną do opracowania tematy z zakresu podań, legend, baśni i bajek, grupie starszej w tymże czasie do tematów narracyjnie ujętych również w formach fabulistycznych, dołączą się treściwe obrazki historyczne. Oba kursy łączonych klas trzeciej i czwartej, niezależnie od ustopniowania kursu każdej z nich, ćwiczyć się muszą w pisaniu z pamięci i ze słuchu wyrazów pokolei przyswajanych, jednakże baczyć musimy na właściwe wiekowi i postępom dzieci starszych i młodszych stopniowanie trudności.

Objaśnianie wyrazów niezrozumiałych zdobywać mogą dzieci kursu bezpośrednio niższego od dzieci kursu wyższego. Jednakże nie może to stać się regułą, gdyż i własna zaradność klasy niższej winna mieć szerokie pole do popisu, a również stanowisko nauczyciela musi być w stosowaniu objaśnień aktywne i pod względem dydaktycznym instruktywne. Równolegle biec będzie w obu grupach klas połączonych trzecich i czwartych, niezależnie od składu roczników, praca nad zdobywaniem form języka poprawnego sfer wykształconych. Miarodajną podstawą w tym wypadku będzie niewątpliwie przepisany dział lektury, odrębny dla każdego kursu. Dzieci klasy czwartej mają wyrabiać w sobie przyzwyczajenie do samodzielnego ujmowania treści czytanych książeczek, gdy dzieci klasy trzeciej tkwią jeszcze w procesie wprawiania się się w technice właściwego czytania i omawiania ważniejszych szczegółów treści. Tu i tam wyodrębnia się postacie i zdarzenia w różnych czytankach mniej lub więcej wyraźnie zarysowane. Tematy ćwiczeń w pisaniu, objęte ramami zajęć cichych, opierać się będą na różnicach i właściwościach przepisanego materjału ortograficznego z zastosowaniem porównań z tablicami ortograficznemi.

Już na poziomie klasy trzeciej dziecko w pracy swej przy ćwiczeniach słownikowych kieruje swe zainteresowania ku materjałom poznawczym, przyswajając sobie nie tylko nazwy przedmiotów, lecz również ich cechy, czynności i właściwości (str. 52). Tą drogą dochodzi do zrozumienia pojęć gramatycznych, rzeczowników, przymiotników i czasowników i do poznania wyrazów, nadarzających się przy tematach z geografji i przyrody. Wyrazy, oznaczające kategorje stosunków czasowych, zwłaszcza tak trudne ożkreślenia, jak „d a w n i e j". „d a w n o t e m u", „kiedyś" i t. p. muszą być objaśniane i uzasadniane przez nauczyciela — zawsze z odwołaniem się do przykładów użycia tych określeń w zdaniu. O ileż trudniej kształtują się ćwiczenia słownikowe dla dzieci klasy czwartej. Tu zakres ćwiczeń wydłuża się niejako w czasie, trzeba ich coraz więcej stosować, słownik musi się bogacić, by nie zbrakło wyrazów w wypisywaniu się samodzielnem, w opracowywaniu początkowych form korespondencji, tudzież w opisie życia klasy. Co więcej, w klasie czwartej wkraczamy poniekąd w obręb początkowej nauki stylistyki, gdyż i forma sposobów wypisywania się wzięta jest pod uwagę (np. wyrażenia przenośne).

Stwierdzić zatem należy, że w obrębie ćwiczeń słownikowych w komplecie klas łączonych, trzeciej i czwartej, spotykamy się z możliwościami nawiązywania momentów współpracy dzieci, przyczem starsze dzieci pomagają młodszym w rozwiązywaniu trudności przy rozumieniu sensu wyrazów i zwrotów. Może

też być przez nauczyciela opracowany taki dobór wyrazów, by obu grupom dzieci dawał korzyść poznawczą, co może mieć miejsce np. przy tematach z historji. Niemniej wskazana byłaby cykliczność w stosowaniu odpowiednich wyrazów lub nazw, wziętych z dziedziny przyrody lub geografji w klasie trzeciej w odpowiednim układzie wyrazów dla obu grup dzieci. Tę samą cykliczność możnaby obmyśleć i przepracować odpowiednio w łączeniu tematów historycznych z geograficznemi przy wykorzystywaniu przyswajanych zasobów słownikowych.

W każdym razie niezastąpioną jest w tym względzie inwencja nauczyciela, jego zbliżenie się do pojęć i sposobów myślenia dzieci, zawsze pod kątem potrzeby rozwijania ich uzdolnień w technice wypowiadania się i wypisywania, drogą systematycznych i uplanowanych zawsze na dłuższy okres ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu.

Teofil Szczerba.

Z LEKCYJ ZIMOWYCH W KLASACH ŁĄCZONYCH I-SZEJ I II-GIEJ.

(dokończenie)

II

Podaliśmy w streszczeniu sprawozdanie z dnia pracy, jako przykład p r ó b y zastosowania n a u c z a n i a ł ą c z n e g o w klasach łączonych I-szej z II-gą. Oczywiście, że to należy traktować tylko jako przykład, a nie wzór do naśladowania, bo sądzę, że nie może być mowy o jakimkolwiek wzorze i jego naśladowaniu tutaj, jak i wogóle w pracy wychowawczo - dydaktycznej.

1. **Aktualne tło.** W ciągu całego dnia praca w szkole osnuta była na tym tle, które w odniesieniu do tego przykładu, określiliśmy słowem „zadymka" i pokrótce scharakteryzowaliśmy ją na początku tak, jak ona się u nas mniej więcej przedstawiała, zarówno w swej sile żywiołowej, jak i w skutkach, jakie wywarła na życie w danym dniu i zachowanie się dzieci. To „u n a s" trzeba specjalnie podkreślić, gdyż ono nadaje zadymce specjalnie lokalne zabarwienie. Do podobnych zjawisk będą należały: silny mróz, odwilż, dzień słoneczny, pochmurny, opady śnieżne i t. p. Biorąc te zjawiska pod uwagę, dobrze będzie, gdy uczynimy z nich tło naturalne dla pracy szkolnej, na którem będziemy opracowywali odpowiedni materjał dydaktyczny i wychowawczy. W takich warunkach materjał ten jest przez dzieci p r ę d z e j i l e p i e j przyswajany. Uwzględnianie aktualnego tła klimatyczno - biologicznego w planowaniu pracy ma pierwszorzędne znaczenie zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze.

2. **Przeżycia dzieci, związane z aktualnem tłem.** Aktualne tło odpowiednio n a s t r a j a dzieci i w y p o s a ż a je w określone p r z e ż y c i a. Podany przykład pracy o tem nas przekonywuje. Biorąc pod uwagę nastrój i przeżycia dzieci i w y z y s k u j ą c j e p e d a g o g i c z n i e, będziemy uwzględniali podstawę biologiczno - psychologiczną w naszej pracy. Uwzględnianie takiej podstawy jest poprostu wyzyskaniem celowem i skutecznem p o s t a w y d z i e c i wobec zjawisk w najbliższem otoczeniu i nauki szkolnej. Wtedy dzieci z nauki szkolnej daleko większe i lepsze odnoszą korzyści.

Nastrój dzieci i ich przeżycia są wynikiem ich osobistego i bezpośredniego zetknięcia się ze zjawiskami w przyrodzie i z uzależnionym od tych zjawisk ży-

ciem najbliższego otoczenia. Siła tego nastroju i bogactwo tych przeżyć uzależnione są od jakości ich postawy.

Ponieważ w postawie dzieci klasy pierwszej i drugiej zachodzą różnice rocznej pracy szkolnej, kwestja wpływania pedagogicznego na klasę pierwszą i drugą musi być zróżniczkowaną. Zróżniczkowanie to zaznaczy się w wymaganiach i w materjale programowym. W podanym przykładzie pracy to zróżniczkowanie wystąpiło zupełnie wyraźnie.

3. **Dobór materjału i jego zróżniczkowanie.** Jak widać z naszego przykładu wspólnym materjałem dla obydwóch klas I-szej i II-giej były przeżycia uczuciowe i spostrzeżenia z podróży dzieci do szkoły podczas zadymki i treść wiersza Marji Konopnickiej p. t. „Zła zima" łącznie z melodją Z. Noskowskiego. Zrozumiałą jest rzeczą, że kwestja wykorzystania tego materjału była cokolwiek inną w klasie pierwszej aniżeli w drugiej. Podobnie będziemy także postępowali i z innym materjałem wspólnym dla tych klas.

Gdy chodzi teraz o zróżniczkowany materjał, to w klasie pierwszej i drugiej realizowaliśmy te tematy, które na ten czas przypadły nam do wykonania z rozkładu programu na klasę I-szą i II-gą. Oto w klasie pierwszej z języka polskiego: rozmówka — przygotowanie do nauki wierszyka i zapoznanie z dźwiękiem i literką „Ś"; z rachunków: liczenie kompleksami jako przygotowanie do wprowadzenia mnożenia w zakresie pierwszej ćwiartki z tabeli mnożenia; z rysunków: rysunek z wyobraźni na tematy aktualne, dowolnie wybrane przez dzieci; ze śpiewu: uczenie się jednej zwrotki piosenki „Zła zima" i z ćwiczeń cielesnych: zabawy na śniegu. W klasie drugiej natomiast z języka polskiego: układanie wspólnego opowiadania, ćwiczenie w użyciu kropki i wyuczenie jednej zwrotki wierszyka „Zła zima"; z rysunków: ilustrowanie podróży do szkoły i zabawy na śniegu; ze śpiewu: wyuczenie jednej zwrotki piosenki „Zła zima"; z ćwiczeń cielesnych to samo co i w klasie pierwszej, tylko z większem zaakcentowaniem ruchów gimnastycznych.

Z tego widzimy, że dobór materjału wspólnego i zróżniczkowanego wykonany został zgodnie z programem poszczególnych klas. Przytem materjał środowiskowy i programowy w obydwóch klasach, tak w pierwszej jak i drugiej, tworzył w ciągu całego dnia określoną całość, mającą wspólną myśl przewodnią. Myśl ta wynikała z rozwijania wspólnego tematu dziennego. Kwestja więc umiejętnego dobierania wspólnych tematów dziennych i tematów szczegółowych dla każdego przedmiotu, przypadającego na dany dzień nauczania w poszczególnych klasach jest zagadnieniem doboru materjału i jego zróżniczkowania. W realizacji tego zagadnienia trzeba brać pod uwagę, czego mamy nauczyć w ciągu jednego dnia jedną i drugą klasę z poszczególnych przedmiotów nauczania, oraz: jaki temat weźmiemy wspólny i co z tego tematu uwzględnimy w klasie pierwszej i drugiej.

4. **Organizacja materjału nauczania.** Przy rozwiązywaniu tego zagadnienia bierzemy pod uwagę aktualne tło klimatyczno - atmosferyczne i biologiczne w tematach o charakterze przyr. - geogr., przeżycia dzieci związane z tem tłem, dobór materjału i jego zróżniczkowanie, czas, jakim rozporządzamy przy zrealizowaniu poszczególnych zadań, zasady dydaktyczno - metodyczne, tak ogólne jak i szczegółowe i cel pracy. Wszystkie te czynniki muszą być wzięte pod uwagę, gdy zastanawiamy się nad organizacją materjału nauczania w ciągu dnia, tygodnia i t. p.

W naszem sprawozdaniu z dnia pracy w klasach łączonych czynniki te zostały wzięte pod uwagę w organizacji materjału na ten dzień. Staraliśmy się o to, żeby ta organizacja była jak najbardziej zwartą, celową, przesiąkniętą wspólną myślą, skuteczną w jej realizacji i dopasowaną do naszych warunków pracy i postępów dzieci. Stąd, jak widać z przykładu, jedne zadania szczegółowe nie tylko stawały się środkami do osiągania następnych zadań w tym dniu, ale i zarazem wzajemnie się wspierały i uzupełniały, tworząc syntetyczną naturalną całość. I to jest istota nauki łącznej w naszym przykładzie.

5. **Organizacja pracy w klasach łączonych** wynika bezpośrednio z organizacji materjału nauczania i wychowania. Poprostu w niej, to jest w tej organizacji, zawarte są wytyczne dla zorganizowania pracy w danym czasie: w dniu, tygodniu i t. p.

W naszym przykładzie pierwsza godzina pracy w obydwóch klasach składała się z dwóch części: pierwsza była poświęcona rozmówce aktualnej, na tle której przystąpiliśmy do opracowania aktualnego wierszyka p. t. „Zła zima" i przygotowaniu dzieci z klasy pierwszej do lekcji rysunków, a w klasie drugiej zadaniem jej było przygotowanie do układania wspólnego opowiadania i do wyuczenia wierszyka; poza tem w obydwóch klasach celem rozmówki było ćwiczenie w mówieniu. Druga zaś jednostka w obydwóch klasach była realizacją tematów, wynikających z pierwszej, oraz przygotowaniem dzieci do następnej godziny pracy. Pierwsza godzina pracy w klasie drugiej i pół godziny w klasie pierwszej były pracą głośną, a następne półgodziny w tej ostatniej — pracą cichą. W klasie drugiej cała godzina została poświęcona językowi polskiemu, a w klasie pierwszej pierwsze pół godziny językowi polskiemu, a drugie — rysunkom z wyobraźni.

Druga godzina pracy w podanym przykładzie składała się również z dwóch części. Pierwsza objęła w obydwóch klasach język polski: w drugiej — ćwiczenie w stawianiu kropki, do którego dzieci zostały przygotowane na drugiej półgodzinie pierwszej godziny pracy; w pierwszej zaś klasie na tej półgodzinie zapoznaliśmy dzieci z literką „Ś", małe i duże, do wprowadzenia którego pewnem przygotowaniem była również pierwsza godzina. Przytem w klasie drugiej była praca cicha, a w pierwszej — głośna. Druga natomiast część pracy na drugiej godzinie była zajęciem głośnem w obydwóch klasach, poświęconem ćwiczeniom cielesnym. Poza tem prócz ćwiczeń cielesnych, które osnute były na tle wierszyka, dzieci miały możność usłyszenia go poraz drugi w warunkach zupełnie innych niż na godzinie pierwszej, a zarazem mogły spojrzeć na niego od innej strony: od strony zabawy. Dlatego też zdolniejsze dzieci z drugiej klasy opanowały go prawie całkowicie, chociaż go przedtem nie uczyły się, a z pierwszej zdolniejsze — zwrotkę pierwszą. Druga godzina pracy zatem poświęcona została w klasie pierwszej zajęciom głośnym, a w klasie drugiej pół godziny — cichym, a pół — głośnym.

Na trzeciej i ostatniej godzinie w tym dniu mieliśmy na pierwszej półgodzinie w klasie drugiej: rysunek z wyobraźni, do którego dzieci czerpały tematy ze swej podróży rannej do szkoły i z zabaw zimowych przeprowadzonych na drugiej godzinie; a w klasie pierwszej — rachunki; na drugiej zaś półgodzinie w obydwóch klasach była lekcja śpiewu, na której dzieci z klasy drugiej nauczyły się pierwszej zwrotki wiersza p. t. „Zła zima", a w klasie pierwszej uczy-

ły się tej zwrotki. Ponadto klasa druga otrzymała zajęcie domowe: kartkę z wierszykiem „Zła zima” do opanowania pamięciowego.

Z tego krótkiego przeglądu i omówienia widzimy, że w ciągu dnia klasa pierwsza miała zajęć głośnych 2,5 godziny i druga — dwie godziny, a zajęć cichych klasa pierwsza 0,5 g. i druga — 1 g.; otrzymaliśmy więc w obydwóch klasach maximum zajęć głośnych a minimum zajęć cichych. Nasuwa się tu mimowoli uwaga, że gdyby nawet te klasy uczyły się oddzielnie, to stosunek zajęć cichych do zajęć głośnych i odwrotnie w tym dniu byłby taki sam. Wydaje mi się, że ten widoczny zysk w klasach łączonych na korzyść zajęć głośnych, które w tych klasach, a zwłaszcza w pierwszej są pożądane, możliwy jest tylko przy nauczaniu łącznem i to przemawia na jego korzyść.

Przy tego więc rodzaju organizacji pracy, opartej na zasadzie syntezy, oszczędności i produktywności praca w klasach łączonych wielce zyskuje na swych wynikach formalnych i materjalnych, kształcących i wychowawczych.
W takiem ujęciu na pierwszy plan wysuwa się dziecko wraz ze swojemi wszystkiemi właściwościami biologiczno - psychologicznemi i to jest zasada psychologiczna ujęcia materjału oraz treść przyrodniczo - geograficzna i programowa z poszczególnych przedmiotów, a więc inaczej mówiąc: treść środowiskowa, i to jest zasada socjologiczna ujęcia tego materjału.

Mając na uwadze te dwie zasady realizowaliśmy cele i zadania pracy w tym dniu w ten sposób, że w ujęciu staraliśmy się pogodzić korzystnie zasadę psychologiczną z zasadą socjologiczną; korzystnie, to znaczy w ten sposób, żeby dzieci odniosły jak największe korzyści.

W przykładzie naszym cechami tego ujęcia były: ruch, zabawa, działanie, blizkość zadań i celów dla dzieci, oraz radosne ich osiąganie przez zabawę i pracę. Umiejętność posługiwania się zabawą i pracą w nauczaniu i wychowywaniu dzieci najmłodszych, to istotna cecha tego ujęcia, o które staraliśmy się podczas tego dnia w klasach łączonych. Przytem w klasie pierwszej było więcej elementów zabawowych, a w klasie drugiej było więcej elementów pracy. Po przez elementy zabawy i pracy ujęcie materjału w obydwóch klasach miało charakter jednolity.

J. Witek

OGRÓDEK ZIELARSKI PRZY SZKOLE JAKO CZYNNIK WYCHOWAWCZY

Minęło kilkanaście lat od chwili, kiedy ziścił się ideał z okresu niewoli, kiedy powstaliśmy jako państwo wolne, rozległe, niezależne o ambicjach wybitnie mocarstwowych.
Dzisiaj, gdy o sile państw w dużej mierze decyduje ich stan ekonomiczny, po głębszem zastanowieniu się nad warunkami w jakich Polska się znajduje, przyznać musimy, że konsekwencje z tak ogromnym trudem zdobytej niepodległości, nie sięgają niestety w głąb naszych zagadnień gospodarczych.
Jesteśmy bowiem w dużej mierze uzależnieni od przemysłu zagranicznego, przystosowanego do ekspansji gospodarczej, sprowadzamy wiele takich rzeczy, które moglibyśmy z powodzeniem w kraju produkować, a przy należytem nastawieniu gospodarczem — po zaspokojeniu potrzeb kraju, własnym towarem zasilać nawet rynki zagraniczne.

Wskutek takiego stanu rzeczy, coraz częściej staje się wobec zagadnienia odrodzenia społeczeństwa od podstaw, wobec konieczności tworzenia nowego typu człowieka, odpowiadającego zmienionym potrzebom życia codziennego, człowieka pracy, dzielnego, zaradczego, przedsiębiorczego, dążącego usilnie do niezależności gospodarczej Polski.
Rozumiejąc podstawową rolę szkoły w kształtowaniu człowieka, dostosowanego do dzisiejszych potrzeb — nowy ustrój szkolnictwa z teoretycznych wywodów, ze zbytniego werbalizmu przechodzi do systemu nauczania przez działanie.
Szkoła dla życia! To hasło zbliżenia nauki do realnych form życia w społeczeństwie, umożliwi w okresie szkolnym poznanie wielu konkretnych rzeczy, wskaże jak wielkie jest znaczenie racjonalnych sposobów gospodarki nie tylko dla dobra poszczególnych jednostek, ale i dla życia całego społeczeństwa.
Jednym z realnych wyrazów nowego sposobu nauczania, ma być tworzenie ogrodów szkolnych o typie „kwiatowo-owocowo-warzywnym", co da możność stosowania zdobytych wiadomości z zakresu przyrody, w pracy indywidualnej i zespołowej na terenie nie tylko szkoły ale domu i własnego środowiska.
W nowych programach tworzenia ogrodów szkolnych, skierowano główną uwagę na hodowlę kwiatów, owoców i warzyw. Zbyt słabo natomiast podkreślono konieczność nauczania racjonalnej uprawy roślin lekarskich.
A przecież jest to dziedzina nie mniej od innych ważna, pozostająca dotąd w zupełnem niemal zaniedbaniu. Dość przytoczyć fakt, że Polska kraj w 75% rolniczy, mająca tysiące bezrobotnych i wielkie obszary ziemi, na potrzeby własne sprowadza z zagranicy wagonami np. rumianek pospolity!...

Zielarstwo jest tą dziedziną życia gospodarczego, która należycie zrozumiana może pod każdym względem odpowiadać nowym postulatom wychowawczo-gospodarczym szkolnictwa. Stąd konieczną jest rzeczą, by tworzący się ogród szkolny był typem „kwiatowo-zielarsko-owocowo-warzywnym".

Poznawanie bowiem różnych form i metod pracy w zielarstwie jak np. sposobów uprawy ziemi, pielęgnowania i stałej obserwacji rozwoju roślin leczniczych, kształtować będzie charakter młodzieży, uczyć ją planowości i wytrwałości w pracy, a zarazem pobudzać twórczy pierwiastek myślenia, dając w ten sposób podstawę pogłębiania wiedzy i umiejętności w dziedzinie plantowania ziół.

Zainteresowanie zaś dzieci konkretnym celem ich czynności w formie uzyskania pewnych funduszów na potrzeby szkolne za należycie wyprodukowane zioła — da im wiarę we własne siły, własne możliwości stosowania wiedzy zdobytej na ławie szkolnej, w życiu praktycznem. Już w bieżącym roku szkolnym możnaby zapoczątkować w ogródkach np. hodowlę rumianku zwyczajnego, którego uprawa jest łatwa, a zbyt zawsze pewny.

Kwoty osiągnięte ze sprzedaży produktów pracy dzieci, mogą być obracane na potrzeby całej szkoły, jak np. kupno nasion, sadzonek, zakup materjałów i narzędzi do pracy, organizowanie dalszych wycieczek, prenumeratę czasopism, kupno książek do bibljotek i t. d.

Wspólność podstaw działalności, wspólność konkretnych celów, dążność do jak najlepszego wykonania zamierzonej pracy, łącząca się z zamierzeniami innych, wreszcie radość i zadowolenie z osiągnięcia celu przyczynić się może

w dużej mierze do wyrobienia człowieka, jakiego wymagają niezbędne potrzeby bytu narodowego.
Należycie urządzone i prowadzone ogródki szkolne mogą również wywrzeć duży wpływ na popularyzację hodowli ziół leczniczych wśród miejscowej ludności, zwłaszcza wiejskiej, wywołując przez to żywszy rozwój zielarstwa w społeczeństwie.
Wobec tego, ze wszech miar należy starać się o to, by ogródek zielarski przy szkole zajął należne mu miejsce i spełniał swe zadanie jako czynnik wychowawczy w kształtowaniu ludzi, z zaparciem dążących do niezależności gospodarczej Polski.

D-r Marja Bernerówna

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

O MATERJAŁ POMOCNICZY DO PRACY W KLASACH ŁĄCZONYCH.

Niejednokrotnie zwracano na tem miejscu uwagę, że nauczycielstwo szkół powszechnych I-go i II-go stopnia pracuje na najważniejszych (z punktu widzenia ogólno-wychowawczego) placówkach oświatowych, a zarazem i w najtrudniejszych warunkach zarówno środowiskowych, jak i wynikających z wewnętrznej struktury tych szkół (organizacja klas, programów, nauczania i t. p.). Straty, wynikające ze skomplikowanej struktury organizacyjno-programowej, muszą być stale i wytrwale wyrównywane przez bardziej owocne wykorzystanie godzin nauki cichej, a przedewszystkiem przez powiększenie do możliwych granic samodzielnej pracy ucznia. Nauka cicha jako swoista forma pracy w szkole powszechnej o niższych stopniach organizacji, z chwilą ogłoszenia nowego statutu uzyskała podstawowe znaczenie [1]). Pracę znów realizacyjną wskazań statutowych ułatwiają w znacznym stopniu:

a) możliwość posiadania odpowiedniego materjału naukowego, nadającego się do opracowania w formie nauki cichej,
b) możliwość posiadania różnych pomocy naukowych wogóle, a szczególnie takich, któreby w zastosowaniu do zajęć cichych dały pewną określoną zgóry przez nauczyciela korzyść dydaktyczną.

Z tem większem zainteresowaniem musimy poznawać te materjały pomocnicze, które stopniowo zaczynają ukazywać się na rynku księgarskim. Tym razem mamy do zanotowania pomoc naukową, składającą się z 25 luźnych tablic formatu 24 $\times$ 16 cm. i wydanych pod ogólnym tytułem „Piszemy i czytamy" przez Księgarnię Nakładową K. S. Jakubowskiego we Lwowie w dwóch warjantach:

1-o do nauki indywidualnej jako wzór 1, zawierający 25 tablic kartkowych dla jednego ucznia (na cały rok szkolny), wraz z objaśnieniami o sposobie użycia tablic;
2-o do nauki zbiorowej, jako wzór 2, zawierający te same tablice, zebrane w wielkim komplecie i posegregowane w odpowiednich kopertach w taki sposób, że może z nich (w ciągu całego roku szkolnego) korzystać klasa, złożona z 30 — 60 uczniów, przyczem jedną tablicą będzie posługiwać się dwóch uczniów. Oprócz tego wzór 2 zawiera wszystkie tablice, przeznaczone dla użytku nauczyciela, wraz z objaśnieniami o sposobie użycia tablic.

---

[1]) Rolę nauki cichej § 54 nowego statutu określa w słowach następujących: „Nauka cicha uzupełnia naukę głośną i służy w szczególności do utrwalania i stosowania wiadomości, nabytych podczas nauki głośnej, a nadto do samodzielnego przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego tematu. Odpowiednio zorganizowana nauka cicha łącznie z nauką głośną winna zapewnić całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki". Niezależnie od tych wskazań statutowych pamiętać musimy, że z natury rzeczy zajęcia ciche na tym stopniu nauki są bardziej przydatne raczej do utrwalania lub pogłębiania wiadomości w tym lub owym zakresie, względnie na opanowanie różnych technik i sprawności, niż na przyswajanie faktów i zjawisk nowych, pojęć dziecku obcych, mało znanych.

Autorem pomocy jest Stanisław Dobraniecki. Wydawnictwo stanowi poniekąd ciąg dalszy elementarza wyrazowego B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, St. Dobranieckiego i E. Zarembiny, t. zn. jest jakby dodatkowem rozbudowaniem jego treści, gdyż w zasadzie ma spełnić podobne zadanie, a mianowicie dostarczyć uczniowi materjału do ćwiczeń w pisaniu i czytaniu. O celu i istocie pomocy najlepiej mówią słowa samego autora, które przytaczamy z przedmowy do wydawnictwa w następujących wyjątkach:

„Piszemy i czytamy" dostarcza uczniowi materjału do samodzielnych prac piśmiennych i służy jako sprawdzian postępów w czytaniu i pisaniu.

W pomocy „Piszemy i czytamy" położono nacisk na pamięć wzrokową i ruchową. Uczeń operuje stale wyrazem; wyraz ten dzięki różnorakim możliwościom jego zastosowania (sąsiedztwo z innemi wyrazami w rozsypance) staje się dla dziecka żywem tworzywem, środkiem dla wypowiadania się w mowie i piśmie. Rozsypanie zaś wyrazów w tablicach zapobiega czytaniu „na pamięć" (lokalizacja pewnych tekstów w elementarzach).

Każda tablica „Piszemy i czytamy" stanowi pewną całość tematową, przyczem w większości wypadków ilustracja zastępuje tytuł tablicy; w ten sposób sugerujemy uczniowi treść, którą ma on wydobyć z rozsypanek wyrazowych.

W niektórych tablicach rysunek zastępuje uczniowi wyraz, w innych zaś — rysunek ma być zastąpiony wyrazem, składającym się ze znanych już dziecku liter.

Gdy znane są uczniom już wszystkie litery, obrazki z tablic można wykorzystać jako tematy do opisów-opowiadań.

Na podstawie poczynionych doświadczeń można stwierdzić, że dzieci bardzo lubią te — jak one nazywają — „skakanki", „zagadki" (rozsypanki, brakujące wyrazy, litery). Stosunek ten wypływa z wrodzonych dążeń dziecka do pokonywania trudności i do zabawy".

Ogólne uwagi do poszczególnych tablic oraz przykłady ich praktycznego zastosowania umożliwiają sprawne korzystanie z pomysłów autora.

Jak widzimy „Piszemy i czytamy" to nietylko świetny sprawdzian dla nauczyciela, w jakiej mierze dzieci opanowały przerobiony w elementarzu materjał, ale coś więcej! To możność ciągłego zdobywania przez ucznia wprawy w pisaniu i czytaniu przez samodzielne wykonywanie nader urozmaiconych i zajmujących ćwiczeń; miła dla ucznia rozrywka łączy się tu psychologicznie z twórczemi elementami pożytecznej wprawy w czytaniu i pisaniu. Pozatem pomoc ta szczęśliwie rozwiązuje sprawę cichych zajęć ucznia, szczególnie w zakresie pisania.

Pośrednio zaś praca może pobudzić zainteresowane nauczycielstwo do podobnych poszukiwań i wysiłków w zakresie użyteczności elementarza na zajęciach cichych, do dalszych udoskonaleń techniki postępowania dydaktycznego.

Reasumując, stwierdzamy, iż omówione tu pokrótce wydawnictwo pomnaża o jedną jeszcze pozycję naszą ubogą literaturę pomocy naukowych, umożliwiających właściwą realizację i osiągnięcie przepisanych wyników. Doprawdy, życzyćby sobie należało, aby pomoc dostała się „pod strzechy" wszystkich tych nauczycieli, którzy pracują w szkołach powszechnych niższych stopni organizacyjnych.

Żałować tylko należy, iż wydawnictwa tego nie możemy nabywać wprost we wszystkich księgarniach, tylko za ich pośrednictwem u wydawcy. Zasada „dwa razy daje, kto zaraz daje" znajduje tu swe najpełniejsze zastosowanie. Każdy kto pracował na wsi, zwłaszcza w województwach północno-wschodnich, wie jak wiele czasu zajmuje nauczycielowi sprowadzenie jakichkolwiek materjałów pomocniczych do pracy dydaktycznej wogóle. Zadanie byłoby w znacznym stopniu ułatwione, gdyby wspomniane wydawnictwo mogła każda szkoła nabywać bezpośrednio w najbliższej księgarni prowincjonalnej, czy też w spółdzielni księgarskiej nauczycielskiej. Oczekiwać należy, że firma wydawnicza w najbliższej przyszłości ten postulat praktyczno-życiowy rozwiąże ku obopólnej korzyści.

K. G.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
STANISŁAW WIĄCEK

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI